



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS

CURSO: PSICOLOGIA

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

LUIZA BATISTA VIEIRA

BRASÍLIA

NOVEMBRO/2006

LUIZA BATISTA VIEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-
ALUNO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada como requisito
parcial para conclusão do curso de
Psicologia do UniCEUB – Centro
Universitário de Brasília.

Prof(a) Orientadora: Eileen Pfeiffer
Flores.

Brasília/DF, Novembro de 2006

Dedico este trabalho aos meus professores, que de alguma maneira facilitaram a minha chegada até aqui. Àqueles alunos que tiveram a oportunidade de encontrar professores empenhados em tornar o processo de aprendizagem o mais prazeroso possível. Aos professores que acreditam no potencial dos seus alunos e que constroem com eles uma verdadeira relação de afeto. E, por fim, àqueles alunos que ainda não tiveram a oportunidade de entrar em contato com situações escolares de acolhimento, mas que ainda não desistiram de aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por minha vida e pelo dom da inteligência, além da possibilidade de chegar até aonde cheguei.

À minha família, pelo incentivo, apoio e compreensão nesta jornada. Em especial, agradeço à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, independente das divergências de pontos de vista e, além disso, pelas colaborações fundamentais para a realização desse projeto.

Ao meu namorado, pelo incentivo, pela ajuda na execução do projeto e, principalmente, pelo apoio nas horas difíceis.

Aos meus amigos de faculdade, que se fizeram presentes nessa jornada de cinco anos. Em especial, meu agradecimento aos amigos Carlos Eduardo, Jesi Ventura, Viviane, Rachel e Geovana, que sempre se mostraram, à sua maneira, disponíveis para o que eu precisasse.

Aos outros amigos, que de alguma maneira demonstraram carinho e apoio para que eu chegasse ao fim dessa caminhada.

Por fim, agradeço à professora Eileen Flores pelo seu apoio, atenção e orientação, além de ser um exemplo de relação professor-aluno.

*“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade”
Raul Seixas*

SUMÁRIO

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Epígrafe.....	iv
Sumário.....	v
Resumo.....	vi
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1: A Relação professor-aluno em três abordagens psicológicas.....	2
1. A teoria comportamental.....	2
2. A teoria humanista.....	7
3. A teoria sócio-histórica.....	10
CAPÍTULO 2: Pesquisas empíricas acerca da relação professor-aluno e seu efeito sobre a aprendizagem.....	14
CAPÍTULO 3: Considerações sobre o termo <i>afetividade</i> e seu significado nas pesquisas sobre a relação professor-aluno.....	27
Considerações Finais.....	34
Referências Bibliográficas.....	36

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo averiguar, por meio de revisão bibliográfica, a importância da relação entre professor e aluno, bem como sua possível influência nos processos de aprendizagem. Para isso, foram apresentadas as perspectivas de três teorias psicológicas sobre educação, escola e as formas de interação entre o professor e seus alunos. Além disso, foram apresentadas pesquisas empíricas realizadas com o objetivo de conhecer as formas de interação entre professores e alunos e as possíveis influências que essa relação proporciona. Também foi discutido o termo afetividade, apresentado por vários autores como fundamental na relação professor-aluno.

Palavras - chave: relação professor-aluno; afetividade; aprendizagem.

Um dos temas freqüentes na educação e na psicologia da educação é a importância da relação entre o professor e seus alunos, bem como as influências que esta relação pode trazer. Muitos autores tentam apresentar a forma como se dá essa relação e oferecem alternativas para que o processo de aprendizagem ocorra da melhor maneira possível.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho foi averiguar, por meio de revisão bibliográfica, como algumas teorias psicológicas e alguns autores apresentam a relação entre professores e alunos. Para alcançar esse objetivo, esta monografia está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a visão da relação entre professor e aluno na perspectiva de três abordagens psicológicas. Apresenta-se a forma como a teoria comportamental, a teoria humanista e teoria histórico-cultural percebem a educação, a escola e as interações entre professores, alunos e, conseqüentemente, os objetos do conhecimento.

O segundo capítulo é dedicado às pesquisas empíricas realizadas acerca da relação professor-aluno e seus efeitos sobre a aprendizagem. Nesse capítulo, portanto, apresentam-se pesquisas realizadas no ambiente escolar em que alunos e professores podem expressar a forma que percebem as interações em sala de aula. São analisadas pesquisas em que participaram apenas professores, outras em que participaram apenas os alunos, e outras em que professores e alunos são ouvidos e também observados. São apresentados dados referentes às formas de interação em sala de aula, e também a opinião dos alunos referente às conseqüências atuais dessa relação e também na vida futura.

Por fim, o último capítulo aborda um termo bastante presente nas discussões referentes à relação professor-aluno: a afetividade. Apresentam-se as formas como os autores definem a afetividade e quais são as conseqüências dessa para a aprendizagem. Apresentam-se algumas observações sobre o termo e tenta esclarecer melhor a sua definição.

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM TRÊS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS

Para expor a influência da relação professor-aluno nos processos de aprendizagem podemos usar como base algumas abordagens psicológicas. Iremos analisar como as teorias comportamental, humanista e sócio-histórica abordam as formas de interação do professor e suas conseqüências na vida estudantil dos alunos.

1. A Teoria Comportamental

Segundo Rocha (1980, citado por Mizukami, 1986), “para os behavioristas, a aprendizagem pode ser definida como uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçadora” (p. 30). Mizukami (1986) afirma que ensinar consiste na organização e planejamento de contingências de reforço em que os alunos irão aprender, e que é de responsabilidade do professor a aquisição do comportamento. Com isso, podemos pensar que a aprendizagem consiste na aquisição de novos comportamentos, mediados por outrem. Na aprendizagem escolar, essa aquisição de novos conhecimentos é mediada e facilitada pelo professor.

De acordo com Mizukami (1986), os comportamentos esperados dos alunos são instalados e mantidos por condicionamentos e reforçadores arbitrários (elogios, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas) e que estão associados a uma classe de reforçamentos mais remotos e generalizados (diploma, vantagens da futura profissão, aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social e monetária). Assim, para aquisição de novos comportamentos, dependemos de condicionamentos e reforçadores, podendo ser negativos ou positivos.

Baseada em tal abordagem, Mizukami (1986) afirma que:

(...) o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado. O professor é considerado como um planejador e um analista de contingências ou mesmo, como se denominou mais recentemente, um engenheiro comportamental. A função básica do professor consistiria em arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida (p. 31-32).

De acordo com Skinner (1972), “o professor é quem está em contato direto com os alunos e quem planeja as contingências de reforço sob as quais eles aprendem; se ele falha, todo o sistema fracassa” (p. 238).

Segundo Sidman (2003), os sucessos e fracassos de alunos estão relacionados ao professor. O sucesso do aluno é sucesso do professor, assim como o fracasso. Bons professores sabem disso, e cada nota de reprovação que eles têm de dar os arrasa.

Com as citações feitas, podemos perceber que existe uma influência direta entre professores e alunos, que podem gerar conseqüências positivas ou negativas. Segundo Skinner (1972), o que acontece na sala de aula é produto de contingências complexas, nas quais aluno e professor são reforçados mutuamente, de forma positiva ou negativa.

Skinner (1972) afirma que:

(...) quando se fala de atenção, aprovação, amizade ou afeição, queremos significar mais especificamente o comportamento do professor quando olha para o aluno, quando o chama, fala com ele, sorri, diz “certo” ou “bem”, facilita-lhe, faz-lhe um agrado, etc. Do lado negativo, significa ignorar o aluno, sobranceá-lo, dizer-lhe “errado!” ou “mal!”, dificultando-lhe as coisas, punindo-o, etc. Quando os alunos

fazem sugestões para melhoria do ensino, quase sempre pedem mais e maior contato com os professores (p. 142-143).

Esses comportamentos citados podem ser exemplos das formas de interação entre professor e aluno, que por um lado podem melhorar a vida escolar, e por outro ir para escola pode se tornar algo aversivo. Quando um professor facilita as aprendizagens e dá um apoio para os alunos, eles se sentem bem e à vontade para demonstrarem suas dificuldades, empenhando-se assim para melhorar. Por outro lado, quando um professor aponta somente o errado, dificulta cada vez mais as atividades, o aluno sente-se desestimulado e cada vez sua presença na escola será mais reduzida.

Segundo Skinner (1972), uma das vantagens finais dos estudos quando há estimulação aversiva é simplesmente chegar ao fim. Com isso, podemos afirmar que a prática mais comum nas escolas, a coerção, não traz os benefícios esperados, fazendo com que o aluno realize as tarefas apenas para se ver livre delas.

Skinner (1972) descreve essas práticas coercitivas, tão comuns na educação:

(...) para dispor de boas contingências educacionais, o professor precisa de conseqüências à mão. Os reforçadores negativos foram provavelmente os primeiros a serem usados e são ainda certamente os mais comuns. A palmatória e a perda de privilégios são naturalmente aversivos; a crítica e o ridículo são empréstimos da cultura; as más notas e tarefas adicionais são invenções do professor. Estas contingências muitas vezes funcionam, e o resultado pode ser superficialmente reforçador para professores, diretores, administradores, pais e mesmo para o aluno. A prática tem uma longa história e ainda hoje os educadores olham com inveja as classes disciplinadas que continuam a operar principalmente sob controle aversivo (p.140).

As práticas coercitivas dos professores são citadas também por Sidman (2003):

(...) O chapéu de burro, literalmente e figurativamente, ainda é de uso comum. Exponha alunos lentos ao ridículo, revele suas inadequações para eles mesmos e para os outros os chamando em testes orais; devolva seus trabalhos cheios de comentários escritos em destaque e notas baixas para que os outros alunos os vejam à medida que passam os trabalhos de frente para trás; fale com eles ríspidamente, ou com paciente exasperação; enfatize suas notas baixas escrevendo-as em seus boletins com tinta vermelha; sente-os no fundo da classe, use-os como exemplos do que acontece com alunos fracassados (p. 118).

No entanto, apesar dessas práticas citadas acima serem temporariamente eficientes, principalmente para professores, diretores e outros funcionários da escola, que se “livram” temporariamente do “aluno-problema”, em longo prazo elas podem trazer consequências graves e como ressalta Skinner, punição gera fuga e esquiva. Com o tempo, alunos que constantemente são alvo das punições e críticas dos professores abandonarão os estudos. Esses alunos podem começar a se atrasarem, a faltarem, a inventarem doenças, até chegar ao ponto em que deixarão de ir à escola.

Conforme Sidman (2003), o princípio geral para o professor é conseguir primeiro que o aluno faça algo novo e reforçá-lo de forma positiva. Finalmente, o professor deve eliminar os suportes externos e fazer que a aprendizagem seja sua própria recompensa. Para isso o professor precisaria dar aos alunos oportunidades de usar sua nova aprendizagem. Aprender se torna reforçador por si mesmo quando leva a outros reforçadores. Poderíamos então pensar que ao invés de usar as atividades escolares como uma forma de punição, como por exemplo, quando o aluno é obrigado a ficar após o horário realizando tarefas extras, usaríamos a tarefa como uma forma de reforço, em que o aluno vê que é capaz de ter a sua própria produção.

Sidman (2003) afirma que encontrar reforçadores positivos não é difícil e também não é novidade, pois os melhores professores sempre as utilizaram. Entretanto, a prática mais

usual é simplesmente ir de um assunto para o seguinte, ignorando os alunos que demonstram que sabem e punindo aqueles que fazem errado. Podemos assim pensar que a principal preocupação não é a produção e capacidade dos alunos, mas sim “os conteúdos”, cumprir a programação curricular.

Baseando-se na teoria behaviorista podemos pensar que a forma com que um professor lida com os conteúdos escolares e os seus alunos irá interferir na relação entre os dois. Se um professor utilizar sempre a coerção, punindo os comportamentos dos alunos aleatoriamente, estes por sua vez irão procurar formas de fugir da “ameaça”, seja realizando as tarefas apenas para se verem livres ou criando desculpas para se ausentarem das aulas. Por outro lado, quando o professor desenvolve uma relação em que estimula o seu aluno e desperta nele o interesse pela aprendizagem, este já demonstra uma outra forma de relação em que se mostrará satisfeito por suas conquistas e buscará aprender sempre mais. Além disso, a forma como o professor passa suas percepções de um aluno pode ser determinante nas aprendizagens.

Um professor que reforça positivamente seus alunos, independente do que eles façam, não estará gerando uma forma de aprendizagem em que o aluno sabe o que é certo e errado. No outro extremo um professor que pune todos os comportamentos, independente das razões para o aluno agir daquela maneira, também não estará colaborando para que este aprenda diferentes formas de se comportar, e também estará transformando a escola e a aprendizagem em elementos negativos, onde o aluno só recebe castigos. Por outro lado, o professor que só reforça seus alunos quando está de bom humor também não é o ideal, uma vez que faria apenas com que estes discriminem os comportamentos do professor.

Pensamos que o ideal seria um professor que demonstre apoio, carinho e atenção por seus alunos. Um professor que reforce seus alunos nas suas potencialidades e faça com que

eles se sintam capazes de aprender, fazendo assim com que, no futuro, o reforço seja a própria aprendizagem e os benefícios que ela pode trazer.

2. A Teoria Humanista

Na perspectiva da teoria humanista, o ensino seria um processo centrado no aluno. A responsabilidade da educação seria essencialmente do próprio aluno, sendo que seriam criadas condições para que ele pudesse tornar-se pessoa e colaborar com os outros, sem deixar de ser também indivíduo. De acordo com Pretto (1978), baseado na teoria de Maslow, o principal objetivo da escola seria a descoberta da identidade e da vocação, realizando aprendizagens do tipo intrínseco, voltadas para objetivos do indivíduo e capazes de gerar crescimento.

Segundo Mizukami (1986), diante dessa teoria, cada aluno é único, e assim o relacionamento com cada um deles, da mesma forma, é único. A escola deve respeitar a criança nas suas individualidades e oferecer condições para o desenvolvimento do seu processo de vir-a-ser, possibilitando assim a autonomia de cada aluno.

Para desenvolver essa forma de educação, um dos métodos utilizados é a não-diretividade. De acordo com Puente (1978, citado por Mizukami, 1986),

(...) a não-diretividade pretende ser um método não estruturante do processo de aprendizagem, pelo qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, introduzindo valores, objetivos, etc., constituindo-se apenas num método informante do processo de aprendizagem do aluno, pelo qual o professor não dirige propriamente esse processo, mas apenas se limita a facilitar a comunicação do estudante consigo mesmo, para ele mesmo estruturar seu comportamento experiencial (p. 49).

De acordo com Rogers (1978), “ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável. Mas, se há uma verdade a respeito do homem moderno, é que ele vive num

meio continuamente em mudança” (p.110). Dessa forma, o autor acredita que com o passar dos anos, o que foi ensinado nas disciplinas escolares estará ultrapassado e, quando o aluno chegar ao estágio em que poderá aplicar o que aprendeu, não terá oportunidade de fazê-lo.

Segundo Mizukami (1986), na perspectiva humanista o professor é considerado como um ser humano único que aprendeu diferentes formas para a realização de seus propósitos e os da sociedade, na educação dos outros. Dessa forma, o processo de ensino depende do caráter individual do professor e a forma como este se relaciona com o caráter individual de cada aluno. As competências de um professor não são especificadas, pois dependem da forma de relacionamento entre professor e aluno, que é sempre pessoal e única. O professor é compreendido como um facilitador da aprendizagem que fará com que o aluno entre em contato com os conteúdos pensados como importantes na sua existência. Assim, o aluno também tem a responsabilidade de definir os seus objetivos de aprendizagem.

Mizukami (1986) afirma que as qualidades do professor podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática e apreço. Rogers (1978) tenta esclarecer o que seriam cada uma dessas qualidades. Sugere que a autenticidade ocorre quando “o professor pode ser uma pessoa real, nos contatos com seus alunos. Pode gostar ou não do trabalho do estudante, sem que isso implique ser bom ou mau professor, ou que o estudante seja bom ou mau; apenas diz o que pensa” (p. 112).

Com relação à compreensão, Rogers (1978) afirma que é a “aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito. É uma confiança básica – convicção de que a outra pessoa é merecedora de crédito. Apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de sentimentos e potencialidades” (p. 115).

Quando se trata de compreensão empática, Rogers (1978) afirma que esta acontece quando o professor tem a “habilidade de compreender as reações do aluno e perceber o modo

como o aluno vê o processo de aprendizagem. É a atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do aluno” (p. 117).

De acordo com Pretto (1978), baseado na teoria de Maslow,

(...) o professor deve ser mais receptivo do que intrusivo, condicionador, acadêmico ou reforçador. Deve ser capaz de aceitar seus alunos, auxiliá-los e aprender que tipo de pessoa cada um é. Acima de tudo, deve propiciar ao aluno a busca do seu crescimento e a sua auto-realização. Para tanto deve permitir a auto-expressão do aluno, a ação espontânea, a experiência e os erros (p. 22).

Em relação a essa teoria, poderíamos então pensar que os conteúdos transmitidos por cada professor seriam de acordo com o interesse individual de cada aluno, e não em conteúdos programáticos dados para uma classe de forma geral. Possivelmente esse também é o desejo da maioria dos alunos - aprender apenas o que gostam e que têm interesse - uma vez que os questionamentos mais frequentes são referentes à utilidade dos conhecimentos adquiridos.

Pensamos que em uma classe com muitos alunos isto seria inviável, pois cada um pode pensar que diferentes conteúdos são importantes para sua existência. Além disso, poderíamos questionar como é possível para um aluno saber o que é importante para a sua vida e os conteúdos de que gosta ou não, se ele não tem a mínima noção do que é explorado naquela disciplina. Acreditamos que existem conteúdos básicos a serem aprendidos na escola, e com o passar do tempo o aluno irá se aprofundando nas áreas de maior interesse, como é o que ocorre nos cursos universitários e suas futuras graduações.

Porém, é válida a concepção dessa teoria quando busca uma educação sem práticas coercitivas que inibiriam o processo de conhecimento dos alunos. Como o professor não é alguém que interfere diretamente no processo, ele também não usa práticas que prejudicariam o desenvolvimento dos estudantes. Concordamos, também, no princípio que afirma que a

escola deve ajudar o aluno no seu processo de auto-conhecimento, preparando assim os alunos para suas vidas. Desta forma, a escola não estaria colaborando apenas para a aquisição de conteúdos formais, estaria também favorecendo o amadurecimento e crescimento dos alunos.

3. A Teoria Histórico-Cultural

De acordo com Rego (1997), “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (p. 71). Nessa perspectiva, o indivíduo é considerado como um ser inserido em um contexto social, que por ele é influenciado, além de também exercer influência. Dessa forma, no contexto escolar o professor deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos para assim mediar às próximas aprendizagens. O professor irá mediar para que a criança posteriormente consiga fazer sozinha o que atualmente faz com a ajuda de outrem.

Partindo do princípio de que a construção do conhecimento ocorre a partir do processo de interação entre as pessoas, Moll (2002) afirma que o professor está sempre presente no papel de mediador, apoiando as interações de aprendizagem sem pretender provocá-las diretamente nem controlar o aprendizado. De acordo com Rego (1997), o professor “não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida” (p. 108).

Vygotsky, um dos precursores dessa teoria, apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, na qual o professor deve basear suas mediações. Vygotsky (1996) afirma que a zona de desenvolvimento proximal é a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de

problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes” (p. 112). Assim, o professor não irá atuar nos conteúdos que a criança já consegue realizar sozinha. O professor atuará nos conteúdos que a criança, com a mediação do professor, terá a capacidade de desenvolver e se tornar algo que ela consiga realizar sozinha.

Rego (1997), afirma que

(...) nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual. A função que desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador das interações entre os alunos e os objetos de conhecimento. As demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo. Isto não quer dizer que ele deva “dar sempre a resposta pronta”. Tão importante quanto seu fornecimento de informações e pistas, é a promoção de situações que incentivem a curiosidade das crianças que possibilitem a troca de informações entre os alunos e que permitam o aprendizado das fontes de acesso ao conhecimento (p. 115 – 116).

Nas formas de mediação do professor com os alunos, Moll (2002) destaca comportamentos como a ajuda para resolver um problema, fazer perguntas, oferecer pistas úteis, dirigir a atenção para um erro, chamar a atenção para uma informação importante e apoiar seus alunos quando eles sintetizam o que estão aprendendo em novos conceitos e esquemas.

Baseada nessa teoria, Rego (1997) afirma que a escola oferece e desenvolve modalidades de pensamento bastante específicas e tem um papel diferente e insubstituível na

apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada, uma vez que promove o pensamento conceitual. Rego afirma que

(...) na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (p.104).

Uma outra idéia apresentada na teoria de Vygotsky é a questão do aprendizado por imitação. A criança, além de aprender com a mediação do outro, aprende também imitando o que o outro faz, por modelos. Na escola seria a mesma coisa: os alunos também podem aprender seguindo exemplos, sugestões e demonstrações dadas pelo professor. Isso não significa dizer que ao simplesmente fazer cópias o aluno estará aprendendo: o professor deve criar situações em que os alunos possam gerar alguma forma de aprendizagem. Rego (1997) afirma que

(...) propor que crianças copiem da lousa desenhos já prontos é sem dúvida uma tarefa pouco significativa e desafiadora, que não favorecerá o processo de criação da criança. Atividades como essas servem, na maior parte das vezes, para inibir e estereotipar sua expressão. Por sua vez, quando um professor sugere que as crianças observem, apreciem, tenham comentários sobre os desenhos elaborados pelo grupo, ele tem como intenção ampliar o repertório de cada criança, permitir a troca de informações e experiências entre os colegas (p. 112).

Assim, partindo dos princípios da teoria histórico-cultural, acreditamos que o professor exerce um papel de fundamental importância nos processos de aprendizagem. Os seres humanos estão em constante relação uns com os outros, e nas situações escolares não é diferente. O professor é a pessoa que está em contato direto e freqüente com os alunos e que

irá mediar a aquisição de novos conhecimentos. Dessa forma, pensamos que a maneira como ocorre essa interação será determinante também no interesse dos alunos. Um professor que se mostra disponível, interessado, atencioso, desenvolve relações afetivas com seus alunos, respeita os limites, oferece apoio nas dificuldades e que demonstra gostar do que faz, estará colaborando para que os alunos se sintam acolhidos e capazes para produzirem e avançarem nos conhecimentos, além de fazer com que também gostem das situações vivenciadas no contexto escolar.

CAPÍTULO II

PESQUISAS EMPÍRICAS ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SEU EFEITO SOBRE A APRENDIZAGEM.

Conforme apresentado anteriormente, algumas abordagens psicológicas estudam a relação professor-aluno e sua influência, positiva ou negativa, nos processos de aprendizagem. Podemos perceber que a forma como o professor interage com seus alunos interfere na dinâmica da sala de aula e na forma como os alunos irão lidar com os conteúdos escolares.

Para explicar melhor o que foi dito na teoria, apresentaremos algumas pesquisas realizadas com o propósito de analisar situações de sala de aula, apresentar a opinião dos alunos e professores, comentar as práticas utilizadas, entre outros.

Leite e Tagliaferro (2005) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar os possíveis efeitos das práticas pedagógicas desenvolvidas por um professor em sala de aula, na relação que posteriormente se estabeleceu entre os alunos e os objetos de conhecimento. Foram realizadas entrevistas com seis alunos, com idade média de 20 anos, de um professor específico que lecionava a matéria língua portuguesa, no ensino fundamental e ensino médio, os quais relataram as experiências vivenciadas em sala de aula e possíveis efeitos destas em sua vida. Além disso, os alunos escreveram uma carta com o relato da sua história de vida.

Para análise dos resultados, Leite e Tagliaferro (2005) dividiram os dados obtidos por meio das cartas e das entrevistas em núcleos e subnúcleos. Os principais núcleos de análise foram aspectos pedagógicos, lembranças marcantes, sentimentos dos alunos, influência do professor, caracterização do professor, imagem atual que o sujeito tem do professor. A partir dos resultados desses núcleos os autores puderam identificar alguns aspectos relevantes.

No núcleo dos aspectos pedagógicos, Leite e Tagliaferro (2005) identificaram que a prova, como instrumento avaliativo, era vista como uma forma de participar e aprender, não sendo caracterizada como aversiva. Era interessante, para os alunos, discutir assuntos diversos a partir dos conteúdos da língua portuguesa, disciplina que o professor lecionava. Além disso, o professor procurava discutir tais assuntos para que os alunos pensassem sobre eles e opinassem, tendo como principal objetivo estimulá-los a terem argumentos para sustentar uma opinião. As práticas de correção do professor envolviam um aspecto muito importante: o aprendizado ocorre a partir da reflexão sobre o erro sem, no entanto, expor ou ridicularizar o aluno. Isso permitia ao aluno encarar o erro como parte do processo ensino-aprendizagem, como processo de construção do conhecimento.

Um aspecto individual, identificado por Leite e Tagliaferro (2005), que mostra diretamente a influência do professor em cada aluno foi o fato relatado por um sujeito que detestava ler e ao estudar com esse professor foi influenciada pelo fascínio que ele tinha pelos livros. Assim, o desejo do outro passou a influenciar os desejos desse sujeito. Para outro sujeito, o fato de ter participado das aulas de redação foi de extrema importância para seu sucesso no vestibular.

Nos dados referentes às importantes marcas deixadas pelo professor, segundo Leite e Tagliaferro (2005), os alunos destacaram sua pontualidade, postura rigorosa com os alunos e o fato de sempre dar um retorno, resolvendo as dúvidas imediatamente ou na aula seguinte. Este último aspecto era interpretado pelos alunos como uma maneira de demonstração do compromisso do professor com o ensino.

Além disso, os sujeitos destacaram a importância do professor partir dos conhecimentos iniciais dos alunos para que o conteúdo ensinado fizesse sentido para eles. De acordo com Leite e Tagliaferro (2005), quando um professor valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, lhes dá a oportunidade de se mostrarem como sujeitos dotados de

capacidades para aprender e também ensinar. Durante as aulas, o professor procurava estimular a participação de todos os alunos, sem fazer com que isso se tornasse uma obrigação.

Em relação aos sentimentos dos alunos, Leite e Tagliaferro (2005) perceberam que antes do primeiro contato com o professor geralmente os sujeitos sentiam medo e ficavam ansiosos na expectativa do primeiro encontro. Quando o professor passava a dar aula para os sujeitos, outros sentimentos surgiam como admiração, respeito e orgulho. Atualmente, quando se remetem ao passado alguns manifestam sentimentos que demonstram gratidão e até mesmo saudades do tempo em que eram seus alunos.

Para Leite e Tagliaferro (2005), considerando o aspecto da influência do professor, os sujeitos atribuíram claramente ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou por não apresentarem dificuldades com a língua portuguesa. Outra forma de influência diz respeito ao aluno tentar seguir o modelo de comportamento do professor. Por fim, como já citado, houve os relatos que caracterizavam a influência que o professor exerceu sobre a relação de alguns sujeitos com o objeto de conhecimento, no caso os conteúdos e atividades da disciplina língua portuguesa. Foi possível perceber a aversão que alguns alunos tinham inicialmente pela leitura e pela escrita, que foi transformada em uma relação positiva com o trabalho realizado pelo professor. Possivelmente, nesse caso havia uma grande receptividade entre alunos e professor, uma vez que aprendemos com aqueles que damos o direito de ensinar e também nos autorizam a aprender.

Com os resultados desta pesquisa podemos perceber que a postura do professor diante do objeto do conhecimento influencia os alunos na forma em que também irão se relacionar. Assim, os sujeitos percebiam-no como um professor muito interessado pelo aprendizado e comprometido com o trabalho do grupo. Essa postura facilitou os alunos no sentido de se comprometerem com suas obrigações e interessarem-se pelo próprio

aprendizado. Ou seja, o empenho do professor estimula o empenho do aluno. Assim, como reflexão, poderíamos generalizar isso para tantos professores que passam na vida acadêmica dos alunos e as marcas que vão deixando e que podem influenciar profundamente, pois uma instituição escolar que não traz benefícios produzirá a doença, no sentido de aversão aos estudos, dificuldades de aprendizagem, reprovações, abandono aos estudos e tantas outras dificuldades expressadas pelos alunos.

Outra pesquisa, que relaciona a relação professor-aluno e a aprendizagem, foi realizada por Tassoni (2000). O objetivo da autora era demonstrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e a influência no processo de aprendizagem. Para isso, foram realizadas observações e registros em vídeo durante as atividades que envolviam a linguagem escrita e foram focalizadas as interações entre professor e aluno. Participaram da pesquisa três classes, com crianças de seis anos em média, as respectivas professoras e uma professora de apoio.

Os dados de Tassoni (2000) foram analisados a partir das transcrições e interpretações das imagens vídeo-gravadas e também da técnica de autoscopia em que cada aluno, individualmente, assistia às imagens onde ele aparecia numa situação de interação com o professor, durante uma atividade envolvendo a linguagem escrita. Inicialmente, o aluno realizava comentários espontâneos a respeito do que via e depois, exploravam-se, através de perguntas, situações específicas da interação professor-aluno que se apresentava. Para essa análise, os dados foram divididos em duas categorias: postura e conteúdo.

Com relação às posturas das professoras, o que Tassoni (2000) mais observou foi a frequência com que se mantinham próximas de seus alunos e a forma como os acolhia fisicamente em suas necessidades. Um dos sujeitos da pesquisa afirmou que gostava quando a professora ficava perto porque ela era legal, ajudava, conversava sobre o trabalho; e isso ajudava, pois ela dava umas idéias. Outro sujeito afirmou que gostava quando a professora

ficava perto, porque ela ajudava e ele achava que pensava muito mais do que quando pensava sozinho. Tais posturas estabeleciam grande cumplicidade no processo de aprendizagem e foram extremamente valorizadas pelos alunos, através dos comentários ao assistirem às gravações das aulas.

Segundo os alunos da pesquisa de Tassoni (2000), a proximidade física era uma forma de ajudar, de transmitir segurança e tranquilidade diante das atividades. Reconheceram que ao se aproximar, a professora dava sugestões e idéias que eram aproveitadas por eles, como também fazia correções.

Esta proximidade, segundo Tassoni (2000), constituiu-se uma forma de interação extremamente afetiva, que amenizava a ansiedade, transmitia confiança e encorajava o aluno a investir no processo de execução da atividade, interferindo significativamente no processo de apropriação da linguagem escrita.

O contato físico também apareceu na pesquisa de Tassoni (2000) como uma forma de interação bastante afetiva. Surgiu enquanto os alunos escreviam ou liam para a professora, quando se aproximavam dela para perguntar alguma coisa, ou ainda foram observados acompanhando um elogio em virtude do término da atividade.

Na outra categoria utilizada por Tassoni (2000) - conteúdos verbais - foram identificados com maior frequência aqueles contatos que tinham por objetivo incentivar e apoiar os alunos durante as atividades. Eram interações verbais que encorajavam, envolviam e ajudavam o aluno, no sentido de fornecer elementos que possibilitassem uma constante elaboração por parte dele. Um dos sujeitos participantes afirmou que quando a professora fala com os alunos, ela fala de um jeito bom. Outro sujeito relatou que a professora tinha paciência. “É assim – tem que falá calminha e não assim: Você errou aqui! Não é brava, não. Alba aqui você escreveu errado, aqui tem o F no meio, por exemplo. Aí eu erreí uma coisa. Aí ela fala assim, ta aqui A-NA-LA-ÍS. Ela fala baixinho pra não atrapalhar os outros também.”

Os comentários dos alunos evidenciaram, segundo Tassoni (2000), que a qualidade da interação professor-aluno traz um sentido afetivo para o objeto de conhecimento e influencia a aprendizagem do aluno. As professoras demonstraram que o fato de terem consciência do entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos permitia maior possibilidade de controlar e reverter sentimentos negativos, como também explorar de maneira positiva o desejo de aprender e o interesse em fazer.

Foi observado também por Tassoni (2000) que, mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem-se formas cognitivas de vinculação afetiva. Podemos assim perceber a importância das diversas formas de interação entre as professoras e os alunos para a construção da auto-estima e da autoconfiança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem.

Podemos perceber que a autora separa em classes as formas de demonstrar afeto. No caso acima foi criada a classe de “formas cognitivas de vinculação afetiva”, possivelmente devido ao fato de ocorrer em uma sala de aula. Acreditamos que não seria necessária esta divisão, uma vez que, apesar de o contexto em que acontece a interação ser importante, o fato de uma interação ocorrer em sala de aula não torna essa interação “cognitiva”.

Tassoni (2000) detectou nas interações analisadas sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação. Da mesma forma, evidenciaram-se sentimentos de compreensão, aceitação e valorização do outro. Nesse sentido, a autora concluiu que as experiências vividas em sala de aula permitiram trocas afetivas positivas que não só marcaram positivamente o objeto de conhecimento, como também favoreceram a autonomia e fortaleceram a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.

Assim, dessas duas pesquisas apresentadas, podemos compartilhar da teoria de Vygotsky (1994, citado por Tassoni, 2000), que “ao destacar a importância das interações

sociais, traz a idéia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas”.

Segundo Leite e Tagliaferro (2005):

(...) referindo-se especificamente à sala de aula, pode-se supor que nesse espaço os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento. Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação (p.258).

Uma outra pesquisa, agora sem observar as práticas dos professores nem perguntar aos alunos sobre elas, foi feita por Ribeiro e Jutras (2006), e tinha o objetivo de compreender o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade. Participaram da primeira etapa da pesquisa 100 professores em formação no curso de licenciatura em ensino fundamental, e para a segunda etapa foram recrutados 15 professores que haviam participado anteriormente.

A primeira parte da pesquisa de Ribeiro e Jutras (2006) consistiu em associações livres, nas quais os participantes foram induzidos a escrever substantivos, adjetivos, verbos e expressões sinônimas do termo indutor “afetividade”. Na segunda parte, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e triagens hierarquizadas sucessivas, buscando um testemunho completo por meio do discurso livre e espontâneo dos participantes. A triagem hierarquizada consistiu na classificação das 32 palavras que apareceram com maior frequência nas

associações livres. Os participantes deveriam separar estas palavras em dois grupos: as que pareciam mais características da afetividade e as menos características. Para isto, primeiro separaram em grupos de 16 palavras, depois grupos de oito palavras, até chegarem àquela que, do ponto de vista pessoal, seria a mais específica de afetividade. Em seguida cada participante justificou sua escolha. Em cada instrumento de pesquisa os autores observaram alguns dados relevantes.

Na associação livre, Ribeiro e Jutras (2006) identificaram que a palavra amor foi citada com a maior frequência (76%), seguida pelas palavras carinho (75%), compreensão (52%), respeito (47%), amizade (35%), afeto (26%), solidariedade (20%) e atenção (20%). Essas palavras, segundo os autores, são suscetíveis de fazer parte do núcleo central da representação de afetividade, pois além de apresentarem uma maior frequência, foram as mais prontamente evocadas pelos participantes. Além disso, foi verificado um consenso em relação à importância das palavras amor e respeito para a representação da afetividade.

Nas entrevistas, Ribeiro e Jutras (2006) puderam perceber que a afetividade é concebida como um sentimento, um estado e uma ação que se transforma em expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito, aceitação, amizade e afeição entre as pessoas. Para os professores, a afetividade é importante no processo ensino-aprendizagem na medida em que contribui para um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor, que pode trazer benefícios para a aprendizagem escolar.

Segundo os entrevistados de Ribeiro e Jutras (2006), num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, o que contribui para seu fracasso escolar.

De acordo com Ribeiro e Jutras (2006), o professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. Nesse caso, o aluno não é considerado um receptáculo de conhecimentos escolares, segundo a concepção bancária de educação, mas um sujeito ativo, portador tanto de problemas quanto de potencialidades. O modelo de professor “afetivo” em que se representam os participantes apresenta características profissionais desejáveis, como a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas e educativas, dinâmicas e criativas que estimulam o aluno notadamente pelo próprio prazer de ensinar e que envolve os alunos nas decisões e nos trabalhos de grupo.

Os participantes da pesquisa de Ribeiro e Jutras (2006) deixaram transparecer em seu discurso falta de preparo para o exercício da profissão e reconhecem que nos programas de formação não aparece de forma explícita a preocupação com o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa.

Nas triagens hierarquizadas sucessivas, Ribeiro e Jutras (2006) evidenciaram que o termo amor foi considerado o mais característico, seguido de respeito e doação. Os autores puderam perceber que os termos mais característicos de afetividade não são considerados, na sua acepção geral, como aparecem num dicionário comum. Os sinônimos de afetividade, na pesquisa, são associados à relação educativa na qual os participantes dessa pesquisa encontram o sentido do termo, pois é em relação ao contexto de sala de aula que os participantes constroem sua versão da realidade.

Na pesquisa de Ribeiro e Jutras (2006) não são apresentados os dados relevantes das entrevistas, o que ampliaria a compreensão do que é apresentado. Apesar disso, com os dados mostrados podemos perceber que o conceito de afetividade é reconhecido, mas provavelmente é baseado no que é socialmente esperado, e não necessariamente no que é praticado. Essa prática pode não acontecer devido às inúmeras dificuldades encontradas na educação, entre

elas, a falta de preparo dos professores, assim como o reflexo das suas próprias aprendizagens. Muitos professores realizam suas aulas com o modelo das formas de aprendizagem que tiveram e que muitas vezes não foram significativos, mas que foi como eles aprenderam a ser professor.

Uma pesquisa que não se baseou no discurso, mas observou diretamente os comportamentos dos professores, foi realizada por Viecili e Medeiros (2002). A pesquisa tinha como objetivo examinar o comportamento de alunos com história de fracasso escolar e alunos sem história de fracasso escolar, e os comportamentos de coerção e estimulação positiva dos professores em relação a cada grupo de alunos. Participaram dez crianças entre oito e 12 anos freqüentando o ensino fundamental de uma escola pública, juntamente com três professores. Foi feita a observação direta dos comportamentos em sala de aula, com registro de categorias por intervalo de tempo com o aluno como foco de observação.

Um dos resultados observados na pesquisa de Viecili e Medeiros (2002) foi que os alunos com história de fracasso escolar e alunos sem esse histórico comportam-se diferentemente em sala de aula. Do mesmo modo, os professores utilizam coerção e estimulação positiva diferentemente com ambos os grupos, punindo mais os comportamentos dos alunos com histórico de fracasso escolar e reforçando positivamente mais os comportamentos dos alunos sem histórico de fracasso escolar.

Viecili e Medeiros (2002) observaram que os alunos sem histórico de fracasso escolar concentram-se mais do que os alunos com histórico de fracasso escolar, o que deve ocorrer porque são mais solicitados a participar das atividades propostas em sala de aula, bem como estão mais livres, sem cobranças internas e externas que lhe remetem ao fracasso. A diferença, em termos de freqüência de participação de cada um dos sujeitos com as questões relacionadas às atividades em sala de aula, indica que os alunos sem histórico de fracasso escolar são mais ativos e participam mais das atividades acadêmicas, enquanto os alunos com

histórico de fracasso escolar emitem com maior frequência comportamentos não relacionados às atividades de sala de aula.

A recusa em participar das atividades solicitadas pelo professor por parte dos alunos com fracasso escolar pode indicar a não-participação das atividades em sala de aula por falta de motivação e de interesse, uma vez que o professor propicia-lhes menor quantidade de reforçamento positivo ou estimulação.

Como foi dito, Viecili e Medeiros (2002) observaram que a coerção foi utilizada com índices mais elevados com os alunos com histórico de fracasso escolar, tanto para punir os comportamentos não-acadêmicos, como distração e interação com colegas, quanto os acadêmicos, de fazer comentários referentes às atividades de sala de aula. Esta última foi uma das categorias acadêmicas menos empregadas pelo grupo de alunos com histórico de fracasso escolar. Ou seja, estes alunos emitem menos comportamentos acadêmicos e ainda são punidos.

Segundo Viecili e Medeiros (2002), quando o professor utiliza a coerção indiscriminadamente, isso é, tanto para punir comportamentos acadêmicos quanto para não-acadêmicos, o aluno não identifica qual de seus comportamentos é indesejado. Além disso, os alunos irão criar maneiras de fugir da punição, como por exemplo, se atrasando para as aulas, criando doenças para não comparecerem, até chegar ao ponto que se ausentam das atividades escolares.

Segundo Sidman (2003)

(...) a fuga é inevitável. Alguns alunos simplesmente se desligam. Eles e seus professores estabelecem um pacto implícito: desde que eles “se comportem”, o professor deixará que eles se percam em seus próprios sonhos. Mas se a coerção aumentar, desligar-se se torna impossível. Então, a desistência começa, iniciando-

se com andar devagar e se atrasar, mudando para doenças fictícias, daí para “cabular aulas” e finalmente, para raramente – ou nunca – aparecer (p. 119).

O que se espera de um professor são as mesmas atitudes realizadas com os alunos sem histórico de fracasso escolar, em que ele reforçava os comportamentos adequados dos alunos, fortalecendo assim aquela conduta. Isso deveria ser feito independentemente do histórico, para que os alunos possam seguir adiante sem maiores dificuldades, livrando-se assim dos rótulos. De acordo com Ribeiro e Jutras (2006), “o professor precisa ter clareza dos assuntos e comportamentos que tenham significado para o aluno; precisa utilizar a avaliação como um instrumento de aprendizagem e não de coerção” (p. 237).

Os resultados dessa última pesquisa nos levam a pensar sobre o efeito da expectativa. Quando um professor já conhece o histórico ruim de um aluno, ele o trata de forma diferenciada dos demais, geralmente punindo mais os seus comportamentos, sejam eles adequados ou não. Com frequência os alunos que já possuem um rótulo recebem um tratamento diferenciado, o que faz com que esse estereótipo continue com o aluno durante sua vida acadêmica. Assim, no caso da pesquisa, o que percebemos é que o professor pode estimular positivamente mais as ações dos alunos aos quais credita a possibilidade de terem um rendimento melhor e, contrariamente, estimular menos aqueles alunos que já possuem um histórico de reprovação aprofundando assim cada vez mais o fosso entre os “bons” e “maus” alunos, em vez de estimular aqueles que mais necessitam de apoio.

Morales (2004) afirma que a procedência étnica, o grupo de pertença, o nome, sobrenome, sexo, aspecto físico, conhecimento de parentes ou amigos em comum, status socioeconômico, êxitos anteriores, teste iniciais e a conduta do aluno são fontes de informação que geram expectativa no professor. Essas informações e as expectativas geram formas de conduta que podem ser de cordialidade, perguntas orais, feedback, tipos de reforço, elogios, críticas, modo de agrupamento, indicação de tarefas, entre outros. Assim, essas

informações e condutas podem gerar um relacionamento positivo ou negativo. Se as informações anteriores são positivas, irão gerar uma expectativa positiva; ao contrário, se as informações anteriores são negativas, irão gerar expectativas negativas. Isso tudo influencia nas formas de interação em sala de aula.

Refletindo sobre a pesquisa de Ribeiro e Jutras e a pesquisa de Viecili e Medeiros, pode-se concluir que nem sempre o que os professores falam corresponde às suas práticas. Apesar de saberem a importância da afetividade e toda a influência que exercem, os professores em suas práticas acabam não seguindo esse princípio, e em alguns casos acabam prejudicando ou ignorando aqueles que mais precisam de sua ajuda e atenção. E, em um momento em que se fala nas escolas de processo de inclusão, vemos muitas vezes alunos sendo excluídos de suas possibilidades de aprendizagem, sendo expulsos de salas de aulas, sendo encaminhados aos serviços de orientação sem serem ouvidos ou compreendidos por suas limitações e sua história de vida.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO *AFETIVIDADE* E SEU SIGNIFICADO NAS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ao escrever sobre a relação professor-aluno, alguns autores destacam a importância da afetividade nessa relação. Apesar disso, nem sempre é possível definir claramente o que é denominado afetividade. Alguns autores destacam uma série de comportamentos que poderiam exemplificar a classe denominada afetividade, mas em sua grande maioria o termo não é claro.

Leite e Tagliaferro (2005) destacam que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a construção do conhecimento e também vão marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido. A futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento não é somente cognitiva, mas também afetiva.

Segundo Leite e Tagliaferro (2005), a afetividade tem uma concepção mais ampla e complexa envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica). Aparece num período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. É por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividade e objetos.

Para Arantes (2002, citado por Área, 2006), a partir da perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a inteligência depende das construções afetivas.

Comparando as classificações de Leite e Tagliaferro com as de Arantes, que se baseou em Henri Wallon, podemos perceber que na primeira, a afetividade é concebida como unilateral. A afetividade origina a atividade cognitiva e mobiliza os comportamentos. Já na concepção de Arantes, existe um movimento de duas direções em que ao mesmo tempo afetividade e inteligência se influenciam. Sendo assim, quando há um avanço na inteligência, há um avanço na afetividade, e quando existe afetividade ocorre um avanço na inteligência.

Pensamos que a afetividade não existe por si só. Os resultados que ela traz influenciam também nas formas de afeto. No contexto escolar, quando há afetividade, ocorre um progresso na aprendizagem. Por sua vez, quando ocorre esse progresso, pode acontecer uma demonstração de afeto, formando um ciclo. Dessa forma, concordamos com a concepção de Henri Walon, quando afirma que afetividade e inteligência estão integradas.

Segundo Área (2006), é necessário que o aluno se sinta capaz e também saiba que a professora acredita e investe nele. O modo como enxergamos o aluno é essencial para o sucesso da aprendizagem. Dar uma boa aula é obrigação de todo professor, mas se ele dedica um tempo específico para a criança, como por exemplo, para atender uma dificuldade, isso é generosidade e sua conduta passa a ser um exemplo e demonstração de que se importa com o aluno.

Ribeiro e Jutras (2006) citam diversos autores que consideram que a dimensão afetiva contribui para a aquisição de atitudes positivas em relação a professores, as disciplinas por eles ministradas e, conseqüentemente, para a aprendizagem cognitiva dos alunos na sala de aula. Segundo Moll (1999, citado por Ribeiro e Jutras, 2006) a relação afetiva abre a relação com o saber. Para Codo e Gazotti (1999, citado por Ribeiro e Jutras, 2006) é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza.

É possível pensar que quando existe um relacionamento afetivo entre aluno e professor, os caminhos para a aprendizagem são abertos. Quando há um bom relacionamento

entre professor e aluno, a aprendizagem é facilitada. Um bom relacionamento com o professor, pode gerar um bom relacionamento com os conteúdos escolares. Se um professor dá demonstrações de que um aluno é capaz, ele se sentirá motivado para aprender cada vez mais e avançar nas atividades escolares.

De acordo com Tassoni (2000), toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando especificamente na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc., não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

A afetividade que se manifesta na relação professor-aluno, para Tassoni (2000), constitui-se um elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

Para Pino (1997, citado por Tassoni, 2000):

(...) os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo as relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Segundo Tassoni (2000), adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em suas capacidades, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem-se formas de vinculação afetiva.

Leite e Tassoni (2002) destacam que muitos autores vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Embora a escola seja um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de transmissão/produção de conhecimento, pode-se afirmar que as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), as interações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. A afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

A natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva, nos seus extremos), segundo Leite e Tassoni (2002), depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. Na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente pelo professor. Assim, as relações de mediação feitas pelo professor durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do

aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas decisões.

Segundo Gomes (2006), a capacidade de aprender, de ser inteligente, está ligada ao prazer que a conquista do conhecimento pode proporcionar, principalmente quando este conhecimento é produzido pelo educando. Com isto, podemos supor que o nível de emoção no momento do aprender interfere no resultado final do processo. Quando o educando se sente parte atuante do processo de aprendizagem, cria-se um clima propício para uma aprendizagem prazerosa, bem como a memorização dos conhecimentos. Assim, conforme o direcionamento dado ao conteúdo trabalhado em sala de aula, é possível criar meios para que se desenvolva uma relação afetivo-emocional entre o educando e o conhecimento.

Segundo Moura (2005), a afetividade é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. No ambiente escolar, além de dar carinho, é aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele, dando abertura para a sua expressão. Assim, sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência.

Mahoney e Almeida (2005), baseadas nas contribuições de Henri Wallon, afirmam que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica alunos e professores, e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem. No aluno isso pode gerar dificuldades de aprendizagem. No professor pode gerar insatisfação, falta de compromisso, apatia, podendo chegar ao *burnout* (estresse laboral), prejudicando sua atividade. A afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Mahoney e Almeida (2005), baseados na teoria de Henri Wallon, afirmam que de acordo com os estágios de desenvolvimento a afetividade desenvolve diferentes papéis. No

estágio sensório-motor, o processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações e espaços, para que todos os alunos possam participar igualmente e também pela sua disposição de responder as constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.

No estágio do personalismo, de acordo com Mahoney e Almeida (2005), o processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. O adulto será recipiente de muitas respostas: não, não quero, não gosto, não vou, é meu. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidade para que a criança as expresse.

No estágio categorial, que coincide como início do período escolar, Mahoney e Almeida (2005) afirmam que a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, idéias. O predomínio é da razão, que se expressa em representações claras, precisas, que se transformarão, com o tempo, em conceitos e princípios. Levar ou não em consideração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas idéias, os exercícios necessários, formas de avaliação, revelam sentimentos e valores e favorecem ou não essa descoberta do mundo.

No estágio da puberdade e adolescência, para Mahoney e Almeida (2005), o processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão das diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantem relações solidárias.

Ao considerar todos os comportamentos citados como expressão de afetividade, podemos entender como uma forma de reforçamento positivo ao que os alunos fazem em sala

de aula. Possivelmente por não entenderem as concepções da teoria behaviorista, os autores não classificam como reforço. Alguns pensam que reforçar seria o mesmo que é feito em experimentos laboratoriais com ratos, mas no caso com os alunos o reforço seria na forma de prêmios ou balinhas. Mas, além disso, a emissão de reforços também é feita através de elogios, de demonstrações de carinho, de apoio, interesse pelo que os alunos fazem.

Pensamos que a afetividade, no contexto escolar, é o interesse demonstrado pelo professor através de seus planejamentos e suas interações em sala de aula e pode ser expressa diretamente através da relação entre professor e aluno e ser generalizada para os comportamentos dos alunos com os objetos de conhecimento. O professor demonstra esses interesses quando se empenha para que os alunos aprendam de maneira prazerosa, sem dificuldades ou traumas, que gostem de estudar e se sintam felizes em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao objetivo inicial, de verificar a importância da relação entre professor-aluno, foi possível perceber ao longo deste trabalho como é um assunto bastante relevante e que há muitos anos vêm sendo comentado. Foi possível também analisar pesquisas realizadas em que os dois lados, professores e alunos, relatam como é fundamental essa boa interação para que ocorram avanços nas aprendizagens.

A escola é um dos espaços onde crianças, adolescentes e até mesmo adultos passam a maior parte do seu dia, e em suas aulas há sempre a mediação de um professor. Para aprender é necessária a intervenção de outra pessoa, e melhor seria que a relação estabelecida fosse num clima de confiança, de apoio, de afetividade.

Acreditamos que quando o professor estabelece uma boa relação com seus alunos, estes irão também estabelecer uma boa relação com os objetos de conhecimento. Geralmente, quando alunos apresentam dificuldades em algumas matérias ou afirmam que não gostam de determinados conteúdos, também existe uma dificuldade de relação com aqueles que ensinam.

Pensamos que quando um aluno se sente acolhido em sala de aula, ele se sentirá capaz de produzir e ter boas interações com os outros. Em alguns casos de indisciplina, são apenas alunos que pedem para serem vistos por seus professores e colegas para que recebam alguma forma de atenção. Infelizmente nesses casos os alunos apenas são punidos o que faz com que eles se sintam cada vez mais rejeitados e aos poucos abandonem as escolas.

Julgamos que os professores deveriam investir mais nas relações do que nas produções. Hoje o ensino está cada vez mais voltado para reforçar boas produções e punir aquelas que são ruins, fazendo com que as relações sejam esquecidas. A partir do momento em que o professor investe na sua relação com os alunos, as consequências disso aparecerão nas produções. Os alunos se sentirão com mais autonomia, liberdade, se sentirão capazes de

produzir. Um professor que elogia seus alunos, reforça positivamente comportamentos adequados, tem paciência, dá apoio nas dificuldades e acolhe seus alunos certamente terá menos dificuldades para atingir os objetivos da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área, C.J. (2006, junho). Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem. *Educação temática digital*, 07 (nº. especial), 73-81.
- Gomes, J.E. (2006, fevereiro). *O afeto na arte de aprender, sentir e pensar*. Recuperado em 08 agosto 2006: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=796>.
- Leite, S. A. S. & Tagliaferro, A.R. (2005, julho/dezembro). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 09 (02), 247-260.
- Leite, S.A.S. & Tassoni, E.C.M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em. R.G. Azzi & A.M.F.A. Sadalla, (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mahoney, A.A. & Almeida, L.R. (2005, janeiro/julho). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, 11-30.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: As abordagens no processo*. São Paulo: EPU.
- Moll, L. C. (2002). *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morales, P. (2004). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz* (5ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

- Moura, L.T. (2005, novembro). *A relação da afetividade com a inteligência*. Recuperado em 08 agosto 2006: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=747>.
- Pretto, S. P. N. (1978). *Educação Humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Rego, T. C. (1997). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, M.L. & Jutras, F. (2006, janeiro/março). Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia PUCCAMP*, 23 (01), 39-45.
- Rogers, C.R. (1978). *Liberdade para Aprender* (4ª ed.). Belo Horizonte: Interlivros.
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editora Livro Pleno.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Editora Herder.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG. Disponível no site: www.anped.org.br/23/textos/2019t.PDF, recuperado em 07/08/2006.
- Viecili, J. & Medeiros, J. G. (2002, julho/dezembro). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, 07 (02), 229-238.

Vigotski, L. S. (1996) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.